

Wurster, Sebastian; Gärtner, Holger

Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 3, S. 425-445



Quellenangabe/ Reference:

Wurster, Sebastian; Gärtner, Holger: Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (2013) 3, S. 425-445 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119444 - DOI: 10.25656/01:11944

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119444>

<https://doi.org/10.25656/01:11944>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2013

■ *Thementeil*

Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen

■ *Allgemeiner Teil*

Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich

Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen

Werner Helsper/Eckhard Klieme

Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil	283
--	-----

Sabine Reh/Kerstin Rabenstein

Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens	291
---	-----

Kurt Reusser/Christine Pauli

Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes	308
--	-----

Georg Breidenstein/Sandra Rademacher

Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht	336
--	-----

Miriam Lotz/Katrin Gabriel/Frank Lipowsky

Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung.....	357
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – Gemeinsamkeiten und Differenzen“	381
--	-----

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer/Hubert Ertl/David Phillips/Rudolf Tippelt

Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich	400
---	-----

Sebastian Wurster/Holger Gärtner

Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen	425
---	-----

Besprechung

Heinz-Elmar Tenorth

Klaus Vieweg/Michael Winkler (Hrsg.): Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang	446
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	449
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Quantitative and Qualitative Research on Teaching – Similarities and Differences

Werner Helsper/Eckhard Klieme

Quantitative and Qualitative Research on Teaching – An exploration.

Introduction 283

Sabine Reh/Kerstin Rabenstein

The Social Constitution of Teaching in Pedagogical Practices and the Potentials of Qualitative Teaching Research. Reconstructions of showing and addressing ...

291

Kurt Reusser/Christine Pauli

Recording Comprehension Orientation in Math Lessons. Results of a methodologically integrative approach

308

Georg Breidenstein/Sandra Rademacher

On the Use of Time. Observations and analyses on individualized teaching

336

Miriam Lotz/Katrin Gabriel/Frank Lipowsky

Lowly and Highly Inferential Procedures of Classroom Observation. Analyses on their reciprocal validation

357

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Quantitative and Qualitative Research on Teaching – Similarities and Differences”

381

Contributions

Klaus Zierer/Hubert Ertl/David Phillips/Rudolf Tippelt

The Quantity and Focus of Publications in the Zeitschrift für Pädagogik within the Framework of a German-British Comparison

400

Sebastian Wurster/Holger Gärtner

How Do Schools Deal with School Inspection and Its Results?

425

Book Review	446
New Books	449
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Beltz Verlags, Weinheim und des Juventa Verlags, Weinheim, bei.

Sebastian Wurster/Holger Gärtner

Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen

Zusammenfassung: Diese Studie untersucht, ob Schulinspektion an Schulen jeweils ähnliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse auslöst oder ob stattdessen differenzielle Wirkungen beobachtet und durch unterschiedliche Typen plausibel beschrieben werden können. Hierzu wurden inspizierte Schulen aus Berlin und Brandenburg (N = 391) mittels eines am Modell von Ehren & Visscher (2006) orientierten Fragebogens zur differentiellen Wirkung von Schulinspektion befragt. Dieser umfasst die Themenbereiche schulinterne Reflexion und Rezeption der Inspektionsergebnisse, eingeleitete Aktivitäten vor und nach der Inspektion, externe Unterstützung und die Wahrnehmung und Akzeptanz des Inspektionsverfahrens. Ergebnisse einer Latent Class Analysis sprechen für fünf differenziert beschreibbare Typen (aktive, reaktive, (selbst)-zufriedene, aktive unzufriedene und passive unzufriedene Schulen). Die Ergebnisse liefern Hinweise, warum bislang keine generellen Effekte von Schulinspektion auf Schulentwicklung nachgewiesen werden konnten. Des Weiteren können aus den Ergebnissen Hinweise auf ein differenziertes Vorgehen der Unterstützungssysteme abgeleitet werden.

Schlagworte: Schulinspektion, Wirkung, Nutzung, Latent Class Analysis, Typen

1. Einleitung

Aktuell zeichnet sich insbesondere in Europa ein Trend ab, Schulinspektion als ein Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungssystem einzuführen (Eurydice, 2009). Im Jahr 2011 gehören mit steigender Tendenz (van Bruggen, 2010) 29 regionale bzw. nationale Schulinspektorate aus Europa der Dachorganisation SICI (Standing International Conference of Inspectorates) an. Zählt man die einzelnen deutschen Bundesländer sowie die schweizerischen Kantone hinzu, ergibt sich eine doppelt so hohe Zahl an Inspektoraten in Europa.

Scheinbar zeichnet sich hier eine Strömung ab, im Zuge eines veränderten Steuerungsparadigmas diesen neuen Akteur ins Bildungssystem zu implementieren. Offiziell wird die Einführung von Schulinspektion zumeist mit der Tatsache begründet, Schulen seien nunmehr stärker für die Qualität ihrer Arbeit verantwortlich, entsprechend müssten diese regelmäßig extern kontrolliert werden. Durch diese regelmäßige externe Kontrolle sollen Mindeststandards an Prozessqualitäten gesichert werden. Maritzen (2006) verdeutlicht jedoch, dass die Schulinspektion nicht allein zum Zwecke der Kontrolle eingeführt wurde. Vielmehr verbinden sich mit der Einführung von Schulinspektion vielfältige Hoffnungen, welche man unter dem Stichwort der Entwicklungsfunktion zusammenfassen kann (Blok, Slegers & Kartsten, 2008). Maritzen (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einem Funktionenmix, welcher sich nicht augenfällig von de-

nen anderer neuer Verfahren der Qualitätssicherung unterscheiden würde wie z.B. der Einführung von Vergleichsarbeiten oder zentralen Prüfungen. In vielen Ländern werden für diese Wirkhoffnungen entsprechende finanzielle Ressourcen bereitgestellt.

In der vorliegenden Studie wird durch die Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften inspizierter Schulen der Frage der Verarbeitung und Nutzung der Ergebnisse einer Schulinspektion nachgegangen. Im Vergleich zu bisherigen Studien liegt das Erkenntnisinteresse vornehmlich auf der Frage, ob sich differentielle Verarbeitungsmuster identifizieren und durch eine überschaubare Anzahl an Typen beschreiben lassen.

1.1 Wirkmechanismen von Schulinspektion

Typischerweise läuft eine Schulinspektion folgendermaßen ab: Auf der Grundlage eines offiziellen Qualitätsrahmens beurteilt ein Team von ausgebildeten Inspektoren während eines Schulbesuches die Qualität einer Schule als Ganzes. Inhalte derartiger Qualitätsrahmen sind neben den Ergebnissen (Output) einer Schule größtenteils Prozessqualitäten wie z.B. das Schulmanagement, die Professionalität der Lehrkräfte, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und insbesondere die Qualität des Unterrichts. Mittels unterschiedlicher Verfahren wie z.B. Unterrichtsbeobachtungen, Fragebogen, Interviews oder Dokumentenanalyse wird eine Vielzahl an heterogenen Informationen gewonnen, aggregiert und meist in ein Stärken-Schwächen-Profil überführt, was in einem Inspektionsbericht der Schule und der Schulaufsicht übermittelt wird. Nach der Übermittlung der Beurteilung endet zumeist der Auftrag der Schulinspektion und die Verantwortung für den weiteren Entwicklungsprozess wird in die Hände der Schule und der Schulaufsicht gelegt (Döbert & Dederling, 2008; Ehren & Visscher, 2006; Husfeldt, 2011).

Landwehr (2011) legte jüngst ein umfassendes Modell mit Annahmen zur Wirkung und Wirksamkeit von Schulinspektion vor. In seinem Modell beschreibt er vier Funktionen von Inspektion. Die Hauptfunktion liegt darin, in transparenter und standardisierter Weise Wissen über die Qualität einer Schule zu generieren. Dieses Wissen kann anschließend auf drei Arten genutzt werden, um sowohl die Qualität von Schulen zu sichern als auch deren Entwicklung zu fördern. Das Wissen kann *erstens* von der Schule selbst genutzt werden, um eigenständig Entwicklungsprozesse anzustoßen (Entwicklungsfunktion). *Zweitens* kann das Wissen von der zuständigen Schulaufsicht genutzt werden, um insbesondere bei schwachen Schulen Entwicklungsprozesse anzuordnen (Kontrollfunktion). *Drittens* kann allein die Ankündigung einer Schulinspektion dazu führen, dass sich Schulen mit den Qualitätskriterien auseinandersetzen, die Grundlage der Inspektion sind, und sich entsprechend auf eine Inspektion vorbereiten (Funktion der Normendurchsetzung).

1.2 Forschungsstand zur Frage der Wirkung von Schulinspektion

Obwohl etliche Studien sich mit der Frage der Auswirkungen von Schulinspektion auf betroffene Schulen befassen, stammen diese fast ausschließlich aus England und den Niederlanden. Zudem untersuchen diese Arbeiten allein die Funktion der Inspektion auf Schulentwicklung. Die beiden anderen von Landwehr (2011) genannten Funktionen wurden kaum untersucht. Bislang liegt eine Arbeit von Gärtner (2011) vor, deren Ergebnis darauf hindeutet, dass die Haupteffekte einer Inspektion möglicherweise in der Vorbereitung auf diese stattfinden. Dies würde der Funktion der Normendurchsetzung im Modell von Landwehr (2011) entsprechen.

Insgesamt stellt sich die Erkenntnislage zur Frage der Wirkung von Schulinspektion als heterogen dar (Dedering, 2012; de Wolf & Janssens, 2007; Husfeldt, 2011). Böttcher und Kotthoff (2007) weisen darauf hin, dass es in Abhängigkeit der Neutralität der durchführenden Instanz hier zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt. So verweisen inspektoratseigene Untersuchungen wie z.B. von Ofsted (Office for Standards in Education) in England auf den qualitätssteigernden Effekt von Schulinspektionen. Dies wird vor allem durch die Ergebnisse der zwei Jahre nach der ersten Inspektion durchgeführten Nachinspektion von besonders schwachen Schulen deutlich. Der Vergleich von Erst- und Nachinspektionsergebnissen derselben Schule zeigt deutlich positive Effekte vor allem im Bereich von Unterricht und Management (Matthews & Sammons, 2004). Unabhängige Untersuchungen thematisieren neben positiven Effekten auch die unerwünschten Nebeneffekte einer Inspektion wie z.B. die extreme Belastung des Kollegiums und der Schulleitung im Vorfeld sowie den Stress und die Ängste der Lehrkräfte (Cuckle & Broadhead, 1999; Gray & Gardner, 1999; Kotthoff, 2003).

Die Erkenntnislage über die Auswirkungen einer Inspektion auf das Verhalten von Lehrkräften ist ebenfalls heterogen und bezieht sich zumeist auf Aussagen, welche Maßnahmen zukünftig durchgeführt werden sollen, und nicht, welche aufgrund der Inspektion schon geändert wurden (Gärtner, Hüsemann & Pant, 2009). Studien zeigen sowohl eine potentiell positive Auswirkung auf das zukünftige Verhalten der Lehrkräfte (de Wolf & Janssens, 2007) als auch Barrieren, wenn die Inspektion ein anderes Verhalten im Unterricht anmahnt (Ehren & Visscher, 2008; Rusch, 2005).

Versucht man, Auswirkungen einer Schulinspektion auf die Leistungsentwicklung der Schüler nachzuweisen, erkennt man bislang keine bzw. tendenziell negative Effekte. Sowohl Cullingford und Daniels (1999) als auch Rosenthal (2004) zeigen auf, dass die Schülerleistungen, gemessen als Ergebnisse bei den landesweiten GCSE-Prüfungen (General Certificate of Secondary Education) in England, im Jahr der Inspektion zurückgehen. Sie erklären dies mit der großen Belastung zur Vorbereitung der Inspektion. Shaw, Newton, Aitkin und Darnell (2003) vergleichen in einem Mehrebenen-Modell die Entwicklung von inspizierten und nicht-inspizierten Schulen ebenfalls auf Basis von GCSE-Ergebnissen und finden keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

Während diese englischen Studien eher auf einen negativen Effekt einer Inspektion auf Schülerleistungen hinweisen, berichtet eine niederländische Studie von kleinen positiven Effekten in Bezug auf die Leistungsentwicklung der Schüler. Luginbuhl, Web-

bink und de Wolf (2007) untersuchten die Auswirkungen der Niederländischen Inspektion auf die Entwicklung von CITO-Testergebnissen (Centraal instituut voor toetsontwikkeling). Hierfür verglichen sie die Entwicklung der Testergebnisse von inspizierten und nicht-inspizierten Schulen in einem mehrjährigen Zeitraum nach einer Inspektion. Als Ergebnis fanden sie eine konsistent bessere Entwicklung der Schülerleistung in den inspizierten Schulen in der Höhe von 2-3% einer Standardabweichung verglichen mit nicht-inspizierten Schulen.

1.3 Erklärungen für differentielle Effekte von Schulinspektion

Ein Modell zur Erklärung der uneinheitlichen Ergebnislage wurde von Ehren und Visscher (2006) entwickelt. Für die Wirkung von Schulinspektionen spielen demnach sowohl die Eigenschaften der Inspektion und der Schule sowie äußere Faktoren eine Rolle.

Die *Eigenschaften der Schulinspektion* sind Ausgangspunkt für die Wirkungen von Schulinspektionen. Hierunter fassen Ehren und Visscher (2006) erstens die Beziehung zwischen Inspektoren und Schule. Diese sollte durch gegenseitiges Vertrauen und einen angemessenen Kommunikationsstil gekennzeichnet sein. Zu den relevanten Eigenschaften der Schulinspektion gehören zweitens die Art und Weise der Rückmeldung der Inspektionsergebnisse an die Schulen. Die vorgegebenen und im Rahmen der Inspektion evaluierten Standards müssen akzeptiert sein, um gewünschte Wirkungen im Rahmen von Schulentwicklung zu erzielen. Zu den relevanten *Eigenschaften von Schulen* zählen Ehren und Visscher (2006) sowohl die Einstellung des schulischen Personals zu Veränderungen als auch die Innovationsfähigkeit. Letztere wird als eine auf allen Ebenen der Schule kontinuierlich vorhandene Basis, die eigene Effektivität zu steigern und Innovationen zu implementieren, angesehen. Zu den relevanten *äußeren Faktoren* gehören der Grad des Drucks zur Veränderung sowie die Verfügbarkeit von Ressourcen und Unterstützung, die notwendig sind, um Entwicklungen in den Schulen anzustoßen.

Alle beschriebenen Faktoren haben in ihrem Zusammenspiel Einfluss auf die *Reaktionen der Schulen* auf die Inspektion. Diese können sowohl intendiert als auch unerwünscht sein. Intendierte Reaktionen setzen die Akzeptanz des Verfahrens voraus und sollten auf langfristige Verbesserungsaktivitäten ausgerichtet sein, die in den Schulen institutionalisiert werden. Nichtintendierte Reaktionen wären u.a. die Ablehnung des Inspektionsverfahrens bzw. der Inspektionsergebnisse. Unerwünschte Verhaltensweisen seitens der Schulen können während und nach einer Inspektion auftreten. Beispiele hierfür sind u.a. Strategien der Beschönigung (window dressing), eine alleinige Fixierung der schulischen Arbeit auf die inspizierten Aspekte des Qualitätsrahmens oder die Verfolgung rein kurzfristiger Ziele.

Diese schulischen Reaktionen bedingen die Effekte, die Schulinspektionen auslösen. Die *Effekte* lassen sich ebenfalls in intendierte und nicht-intendierte Effekte einteilen. Zu den intendierten Effekten zählen gesteigerte Schülerleistungen bzw. das Schaffen von Voraussetzungen, um diese zu erreichen (wie z.B. eine gesteigerte Qualität des Unterrichts oder des Schulmanagements). Unerwünschte Effekte können darin resultieren,

dass Schulen ihre zukünftige Schulentwicklung ausschließlich auf die in der Inspektion erfassten Bereiche fokussieren und potentiell relevante, aber nicht erfasste Merkmale ignorieren. Zudem besteht die Gefahr, dass aufgrund eines solchen Inspektionssystems zukünftig keine eigenen schulischen Ziele mehr verfolgt werden, sondern die Entwicklung der Schule allein auf externen Impulsen beruht.

Das Modell von Ehren und Visscher (2006) bietet die Möglichkeit, potentielle Einflussfaktoren zu systematisieren. Insgesamt ist das Modell jedoch unterspezifiziert, insbesondere, was die Beschreibung der Prozesse, die innerhalb einer Schule als Reaktion auf die Inspektion und deren Ergebnisse ablaufen (z.B. Informationsverarbeitung, Ableitung von Maßnahmen), betrifft.

Um die Wahrscheinlichkeit erwünschter Effekte zu erhöhen, schlagen Ehren und Visscher (2006) ein differenziertes Vorgehen vor. Das relevante Unterscheidungskriterium ist die Innovationsfähigkeit der Schule. Schulen, welche über wenig eigene Innovationsfähigkeit verfügen, brauchen im Inspektionsbericht konkrete Handlungsanleitungen und Hinweise zur Weiterarbeit. Verfügen Schulen hingegen über genügend Eigenmotivation und Innovationsfähigkeit, würden diese durch konkrete Zielvorgaben in ihrem Entwicklungsprozess eher behindert. Hier sollte sich die Rückmeldung der Inspektionsergebnisse auf die festgestellten Stärken und Schwächen beschränken, damit die Schule selbstständig mit diesen Informationen weiterarbeiten kann. Bislang wurde die These einer differentiellen Wirkung von Schulinspektionen nicht empirisch überprüft.

Dass die Nutzung von Evaluationen unterschiedliche Wirkungen erzeugt, wurde bspw. von Stamm (2003) gezeigt. Sie beschreibt in ihrer Arbeit vier allgemeine Nutzungstypen von Evaluationsverfahren. Diese werden nachfolgend dargestellt, da sie für die spätere Einordnung der hier präsentierten Ergebnisse von Relevanz sind. Stamm (2003) unterscheidet die folgenden vier Nutzungstypen:

Blockade-Typus: Dieser Typus zeichnet sich durch eine unklare bzw. kaum vorhandene Rezeption von Evaluationsergebnissen aus. Die weitere Verwendung von Ergebnissen wird durch hierarchische Organisationsstrukturen verhindert. Zudem werden Befunde oft relativiert. Ein typischer Umgang mit Evaluationsergebnissen zeichnet sich dadurch aus, dass Ergebnisse zunächst zur Kenntnis genommen, an andere Gremien weitergereicht werden und schließlich in Absichtserklärungen münden. Die eigenen (bildungspolitischen) Zielstellungen sollen dadurch jedoch nicht gefährdet werden.

Innovations-Typus: Dieser Typus nutzt insbesondere formative Evaluationen, welche auf Innovation und direkte Rezeption der Ergebnisse ausgerichtet sind. Diese beinhalten zudem umfassende und anhaltende Umsetzungsmaßnahmen. Die Evaluation fördert die Autonomie und Selbstverantwortung vor Ort. Sie ist gekennzeichnet durch eine hohe Zufriedenheit mit der Evaluation und einer großen Veränderungsbereitschaft.

Alibi-Typus: Diesem Typus geht es primär um den legitimierenden Charakter einer Evaluation, nicht darum, neues Wissen zu generieren und dieses zur Entwicklung pädagogischer Prozesse zu nutzen. Sie haben reinen Rechtfertigungscharakter, die Zufriedenheit mit solchen Evaluationsformen ist gering.

Reaktions-Typus: Dieser Typus verbindet die Funktion der Überprüfung/Kontrolle mit einer tatsächlichen Rezeption und Nutzung der Evaluationsergebnisse. Aus Evalu-

ationen werden Maßnahmen abgeleitet (Reaktion), da die Evaluationsergebnisse als objektiv und wissenschaftlich fundiert gelten. Sie dienen als wissenschaftlich abgesicherte Argumentation für die Überwindung von organisatorischen Widerständen. Die Umsetzung der Ergebnisse ist prioritär, ein Erkenntnisinteresse sekundär.

Erste Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Typen von Schulen und Leistungsentwicklung liefert die Studie von Senkbeil (2006), die im Rahmen der PISA-2003-Längsschnittstudie durchgeführt wurde. Auf Basis der Angaben von Schulleitungen und Lehrkräften zu Kooperations- und Evaluationspraxis, Zeitnutzung, Engagement u.a. konnten mittels Latent Class Analysis drei Schul- bzw. Lehrkräfte-typen identifiziert werden: aktive und passive sowie nur in bestimmten Bereichen aktive Schulen bzw. Lehrkräfte (lernorientiert bzw. disziplinentorientiert). Aktive und passive Schulen unterscheiden sich zudem in ihren Schülerkompositionsmerkmalen, d.h. aktive Schulen arbeiten unter ungünstigeren Voraussetzungen (u.a. niedrigere Sozialschicht, geringeres kognitives Grundniveau). Ein Einfluss der Schultypen auf die Leistungsentwicklung ist nicht nachweisbar. Dennoch argumentiert Senkbeil (2006) für die Bedeutsamkeit der Typen. Die Typisierung ist ein sinnvolles Instrument zur Charakterisierung schulischer Aktivitäten. Da die aktiven Schulen trotz ungünstigerer Lernvoraussetzungen dieselben Lernfortschritte erzielen wie die passiven Schulen mit einer günstigeren Komposition, könne dies vorsichtig auf die Wirksamkeit der schulischen Maßnahmen und Aktivitäten zurückgeführt werden. Auf Ebene der Lehrkräfte zeigt sich zudem ein signifikant besserer Kompetenzzuwachs beim aktiven Lehrertypus.

1.4 Forschungsfragen

Zusammenfassend deutet der dargestellte Forschungsstand auf eine differentielle Wirkung von Schulinspektionen hin. Dementsprechend wird in dieser Studie die Frage nach differentiellen Wirkungen von Schulinspektion auf Schulentwicklung untersucht. Im Gegensatz zum Modell von Ehren und Visscher (2006) werden insbesondere die Verarbeitungsprozesse vor und nach einer Inspektion untersucht. Konkret geht es um die explorative Untersuchung der folgenden Fragen: 1. Können Unterschiede in den Verarbeitungsprozessen identifiziert werden? 2. Können unterschiedliche Verarbeitungsmuster im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen typisiert werden? 3. Falls unterschiedliche Typen beschrieben werden können: besteht ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten bestimmter Typen und der Schulformzugehörigkeit?

2. Methode

2.1 Stichprobe

Die der Analyse zugrundeliegenden Daten stammen aus Befragungen zur Wirkung von Schulinspektionen in den Ländern Berlin und Brandenburg. Zielpopulation wa-

ren neben Schulleitungen auch Lehrkräfte, welche Mitglieder der Schulkonferenz waren. Die Befragung fand in Berlin und Brandenburg kurz nach Beginn des Schuljahres 2008/2009 statt. Zur Erfassung möglicher Auswirkungen von Schulinspektionen wurden alle bis Ende des Schuljahres 2007/2008 inspizierten Berliner und Brandenburger Schulen per Brief angeschrieben ($N = 561$). Die Befragung wurde online durchgeführt. Neben der Schulleitung wurden pro Schule zwei bis vier Lehrkräfte befragt, die Mitglied der Schulkonferenz waren.¹ Die Schulkonferenz ist in beiden Bundesländern das höchste Entscheidungsgremium innerhalb einer Schule und paritätisch zusammengesetzt. Von beiden Zielgruppen, sowohl der Schulleitung als auch den hier ausgewählten Lehrkräften, wird erwartet, dass sie in besonderem Maße über Informationen verfügen, um Fragen zur Schulinspektion zu beantworten. Tabelle 1 zeigt den Rücklauf der befragten Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte insgesamt und je Bundesland.

	Berlin		Brandenburg		Gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Rücklauf						
Schulen	176	59.9	215	75.7	391	69.7
Schulleitungen	143	50.5	173	62.2	316	56.3
Lehrkräfte	412	36.4	660	66.9	1072	50.6

Tab. 1: Rücklauf

Um eine mögliche Verzerrung der Stichprobe zu überprüfen, wurde anhand von Kontextmerkmalen eine Ausfallanalyse durchgeführt. Eine Teilnahme an der Studie war demnach unabhängig vom Ergebnis der Schulinspektion sowie den Leistungen der Schüler/-innen in Vergleichs- oder Prüfungsarbeiten (Gärtner & Wurster, 2009a, 2009b).

2.2 Instrumente

Ausgehend vom Modell von Ehren und Visscher (2006) wurde ein Fragebogen entwickelt, um potentielle Einflussfaktoren auf die Wirkung von Schulinspektion zu erfassen. Der Fokus der Entwicklung lag darauf, die bislang eher unterspezifizierten Phasen der Verarbeitung differenzierter zu operationalisieren. Durch diese Fokussierung konnten nicht alle Bereiche des Modells von Ehren und Visscher (2006) abgebildet werden. Auf die Erfassung der Eigenschaften der Schule und der langfristigen Effekte wurde verzich-

¹ Die Anzahl der Lehrkräfte in der Schulkonferenz ist abhängig von der Größe der Schule. In Brandenburg sind es vier, in Berlin je nach Größe der Schule zwei bis vier.

Skalen	Beispielitems/Antwortskaleten
<i>Akzeptanz der Ergebnisse</i> (5 Items, $\alpha = .86$) Modellbereich: Reaktionen der Schule	<i>Beispielitem:</i> Inwieweit stimmen die Inspektionsergebnisse mit Ihren eigenen Einschätzungen überein? <i>Antwortskala:</i> gar nicht; wenig; überwiegend; vollständig
<i>Wahrgenommene Diagnosegüte</i> (5 Items, $\alpha = .94$) Modellbereich: Eigenschaften der Schulinspektion	<i>Beispielitem:</i> Die Inspektorinnen und Inspektoren können die Qualität der schulischen Arbeit auf der Grundlage der Anforderungen des Orientierungsrahmens Schulqualität gut einschätzen. <i>Antwortskala:</i> sechsstufig von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme vollkommen zu“
<i>Wahrgenommene negative Folgen</i> (9 Items, $\alpha = .80$) Modellbereich: Reaktionen der Schule	<i>Beispielitem:</i> Haben Sie negative / unerwünschte Folgen der Schulinspektion wahrgenommen? Durch die Schulinspektion traten zusätzliche Spannungen/Konflikte auf. <i>Antwortskala:</i> sechsstufig von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme vollkommen zu“
Indizes	Beispielitems/Antwortkategorien
<i>Kommunikation Ergebnisse</i> Modellbereich: Reaktionen der Schule	Welche Formen der Informationsweitergabe der Inspektionsergebnisse haben Sie an Ihrer Schule gewählt? <i>Antwortkategorien:</i> Kopien des Berichtes oder Teile des Berichtes in Umlauf gegeben; Darstellung/Diskussion des Berichtes in der Schulkonferenz; ...
	Welche schulischen Gruppen sind über die Ergebnisse des Berichtes informiert worden? <i>Antwortkategorien:</i> Kollegium; Schüler/-innen; Eltern; ...
<i>Reichweite Auswertung</i> Modellbereich:	Wie wurde der Bericht in der Schule ausgewertet? <i>Antwortkategorien:</i> durch eine Arbeitsgruppe; im Rahmen einer schulinternen Fortbildung; ... Welche der am Schulleben beteiligten Gruppen waren in

Reaktionen der Schule	dieser Phase des Prozesses beteiligt? <i>Antwortmöglichkeiten:</i> Kollegium; Schüler/-innen; Eltern; ...
Veränderungswünsche Modellbereich: Reaktionen der Schule	Welche der folgenden Gruppen haben aufgrund der Schulinspektion konkrete Veränderungswünsche erklärt bzw. Verbesserungsmaßnahmen vorgeschlagen? <i>Antwortkategorien:</i> Kollegium; Schüler/innen; Eltern; nicht unterrichtende Mitarbeiter; ...
Planungsstufe Maßnahme Modellbereich: Reaktionen der Schule	Wie weit sind Sie in der Planung von Konsequenzen aus den Berichtsergebnissen fortgeschritten? <i>Antwortkategorien:</i> wurden noch nicht geplant; ...; wurden bereits evaluiert
Unterstützung Planungsprozess Modellbereich: Äußere Faktoren	Hatte Ihre Schule während des Planungsprozesses Unterstützung durch folgende Institutionen? <i>Antwortkategorien:</i> Schulaufsicht; externe Berater; andere Schulen
Unterstützung im Vorfeld Modellbereich: Äußere Faktoren	Mit welchen der folgenden Institutionen haben Sie zur Vorbereitung auf die Schulinspektion zusammengearbeitet? <i>Antwortkategorien:</i> Schulaufsicht; externe Berater; andere Schulen
Aktivitäten Vorfeld & Aktivitäten nach Rückmeldungen Modellbereich: Reaktionen der Schule	Bitte beschreiben Sie, ob es in Ihrer Schule „Nach der ANKÜNDIGUNG des Besuchs durch die Schulinspektion“ bzw. „Nach der ERGEBNISRÜCKMELDUNG (Bericht)“ zu folgenden Aktivitäten gekommen ist. <i>Beispielitems:</i> Es wurde am Schulprogramm gearbeitet; Schüler & Eltern wurden verstärkt in die Schulentwicklung eingebunden; ... <i>Antwortskala:</i> gar nicht; wenig; mehrfach; oft
Aktivitäten Vorbereitung Modellbereich: Reaktionen der Schule	Bitte beschreiben Sie, ob es in Ihrer Schule „Nach der ANKÜNDIGUNG des Besuchs durch die Schulinspektion“ zu folgenden Aktivitäten gekommen ist. <i>Beispielitems:</i> Besondere Unterrichtsplanung/

	-vorbereitung; Aufräumen des Schulgebäudes; Recherche zum Thema Schulinspektion; Diskussion von Ängsten und Bedenken; ... <i>Antwortskala:</i> gar nicht; wenig; mehrfach; oft
<i>Wahrgenommene zeitliche Belastung</i>	Wie schätzen Sie Ihre zeitliche Belastung durch die Schulinspektion ein? <i>Antwortskala:</i> Sehr gering; eher gering; eher hoch; sehr hoch
Einzelitem Modellbereich: Reaktionen der Schule	
<i>Wahrgenommener Nutzen</i>	Wie schätzen Sie den Nutzen der Schulinspektion für... ... die Schule ein? ... die eigene pädagogische Arbeit ein?
Modellbereich: Reaktionen der Schule	<i>Antwortskala:</i> sehr gering; gering; eher hoch; sehr hoch

Tab. 2: *Eingesetzte Instrumente*

tet. Der Fragebogen umfasst die Themenbereiche schulinterne Reflexion und Rezeption der Inspektionsergebnisse, eingeleitete Aktivitäten vor und nach der Inspektion, externe Unterstützung und die Wahrnehmung und Akzeptanz des Inspektionsverfahrens. Um die Komplexität der Datenlage zu reduzieren, wurden für etliche Themenbereiche Indizes gebildet wie z.B. für die Reichweite der Auswertung des Inspektionsberichtes. Für die Bereiche wahrgenommene Akzeptanz der Inspektionsergebnisse, wahrgenommene Diagnosegüte, wahrgenommene negative Folgen, wahrgenommene zeitliche Belastung und wahrgenommener Nutzen wurden Skalen gebildet. Die Reliabilitäten der Skalen liegen im Bereich von $.80 < \alpha < .94$. Eine Übersicht über die erhobenen Merkmale ist in Tabelle 2 aufgeführt. Für die Indizes wurden jeweils beispielhaft Antwortkategorien angegeben, für die Skalen jeweils die Antwortskala. Ergänzend konnten die jeweiligen Inspektionsergebnisse der Einzelschulen für die Analysen verwendet werden. Diese gehen als Mittelwert aller Bewertungen in die Gruppenbildung ein.² Insgesamt werden 15 Variablen in die Gruppenbildung einbezogen.

2 Nach einer Inspektion werden zwar keine Gesamtbewertungen, sondern Stärken-Schwächen-Profile zurückgemeldet, trotzdem kann ohne wesentlichen Informationsverlust ein Gesamtscore ermittelt werden. Um dies zu überprüfen, wurden Clusteranalysen über alle bewerteten Bereiche durchgeführt. Die Itemprofile der Cluster verlaufen parallel und zeigen keine Überschneidungen. Das bedeutet, dass im Mittel gut bewertete Schulen in allen Bereichen besser abschneiden als im Mittel schwach bewertete Schulen.

2.3 Auswertungsmethoden

Als Methode zur Gruppenbildung wurden Latent Class Analyses (LCA) für ordinale Daten mit der Software Mplus (Muthén & Muthén, 2010) durchgeführt. Die LCA ist ein exploratives probabilistisches Klassifikationsverfahren. Auf Basis der jeweiligen Antwortmuster einer Person oder eines Objekts (in diesem Fall Schulen) wird die Wahrscheinlichkeit berechnet, dass diese(s) einer bestimmten Klasse mit ähnlichen Antwortmustern angehört (Rost, 2004). Für die Bildung der Klassen werden die Heterogenität zwischen den Klassen einerseits und die Homogenität innerhalb der Klassen andererseits maximiert. Die Klassen sind untereinander disjunkt und exhaustiv, d.h. Schulen werden jeweils nur einer Klasse zugeordnet (Rost, 2004).

Um das unterschiedliche Skalenniveau der Indizes und Skalen zu homogenisieren und damit einheitliche Ausgangsbedingungen für die Durchführung zu schaffen, wurden die Skalen und Indizes durch Quartilsbildung in vierstufige ordinale Daten transferiert.³ Lag mehr als eine Antwort pro Schule vor, wurden alle Antworten auf Schulebene aggregiert. Die hierfür nötige Übereinstimmung innerhalb einer Schule wurde überprüft (mittlerer Übereinstimmungsindex⁴ $a_{gw(J)} = .72$; Brown & Hauenstein, 2005; Gärtner, 2010).

Die Klassenbildung wird zunächst auf Basis der Gesamtstichprobe vorgenommen. Da die Gesamtstichprobe auf Basis zweier Bundesländer sowie zweier Perspektiven (Schulleiter und Lehrkräfte) beruht, wird die Klassenbildung zur Kontrolle auch für die einzelnen Subgruppen durchgeführt und werden deren Ergebnisse mittels Multigroup Latent Class Analysis verglichen, um mögliche Unterschiede zu identifizieren (McCutcheon, 2002). Hier wird überprüft, ob die Schätzer des Modells, insbesondere die Anzahl und die Größe der einzelnen Klassen, über alle Gruppen gleich (invariant) sind.

Dazu werden unterschiedlich restringierte Modelle berechnet. Zunächst wird ein unrestringiertes Modell berechnet, bei dem Klassengröße und bedingte Antwortwahrscheinlichkeiten frei geschätzt werden. Der Fit dieses Modells wird mit dem eines semirestringierten Modells, bei dem die Klassengröße frei geschätzt wird, verglichen. Wenn das semirestringierte Modell bessere Fit-Werte ausweist, unterscheidet sich die Struktur der latenten Klassen nicht zwischen den Gruppen.

Abschließend wird das semirestringierte Modell mit einem vollrestringierten Modell verglichen. Beim vollrestringierten Modell sind Klassengröße und bedingte Antwortwahrscheinlichkeiten für alle Gruppen gleich. Weist das vollrestringierte Modell einen besseren Fit auf, sind die Klassenlösungen für alle Gruppen gleich. Passt das semirestringierte Modell besser, gibt es Unterschiede zwischen den Gruppen, da es zwar die gleiche Klassenstruktur gibt, aber die Klassengrößen unterschiedlich sind.

3 Auf Basis der jeweiligen maximalen Ausprägung einer Skala oder eines Indizes wurden Quartile bestimmt. In diese vier Kategorien wurde jeder Fall eingeordnet.

4 Der Wert 1 bedeutet perfekte Übereinstimmung, der Wert -1 maximale Nicht-Übereinstimmung.

Die Auswahl der angemessenen Anzahl der Klassen erfolgte über die Informationskriterien Akaike Information Criterion (AIC) und Bayesian Information Criterion (BIC) sowie die Entropy (Celeux & Soromenho, 1996) und den Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Likelihood-Test (LMR; Lo, Mendell & Rubin, 2001). Bei der Invarianzprüfung werden ebenfalls die Informationskriterien als Entscheidungsgrundlage verwendet.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden analog zu den Forschungsfragen vorgestellt: ob und mit welcher Anzahl Typen von Schulen im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnissen beschrieben werden können und ob es einen Zusammenhang zwischen dem Auftreten bestimmter Typen und der Schulformzugehörigkeit gibt.

3.1 Bestimmung der Anzahl der Klassen und Invarianzprüfung

Ausgehend von der Fragestellung, ob es zwischen Schulen unterschiedliche Reaktionsmuster im Umgang mit Schulinspektion und deren Ergebnis gibt, wird hier zunächst geprüft, ob und wie viele unterschiedliche Klassen sich identifizieren lassen. Der AIC als für die vorliegende Datenstruktur präferiertes Maß (Lin & Dayton, 1997; Nylund, Asparouhov & Muthén, 2007) deutet ebenso wie die Entropy auf eine Lösung mit 5 Klassen hin (siehe Tabelle 3). Der LMR-Test deutet auf eine geringe Anzahl Klassen hin. Da im Hinblick auf ein möglichst passgenaues Vorgehen der Schulinspektion je nach vorhandenem Schultyp ein differenziertes Bild von Vorteil erscheint, wird im Folgenden das 5-Klassen-Modell vorgestellt. Dieses kann als Erweiterung der 4-Klassen-Lösung angesehen werden, da sich eine Klasse von Schulen in zwei Subgruppen aufteilt. Die mittleren Zuordnungswahrscheinlichkeiten zu den einzelnen Klassen sind hoch und liegen zwischen .88 und .96.

Modell	Loglikelihood	AIC	BIC	Entropy	LMR p-Wert
2 Klassen	-5504	11191	11543	.82	.00
3 Klassen	-5376	11027	11557	.84	.02
4 Klassen	-5281	10929	11638	.86	.78
5 Klassen	-5210	10879	11765	.87	.80

Anmerkung: N=355

Tab. 3: Modellgüteindizes für das gruppenübergreifende Modell

Um gegebenenfalls vorhandenen Wahrnehmungsunterschieden zwischen den schulischen Akteuren Schulleitungen und Lehrkräften nachzugehen und den länderspezifischen Inspektionsverfahren gerecht zu werden, wurden die auf Basis des gruppenübergreifenden Modells beschriebenen Klassen mit denen der Subgruppen der Stichprobe verglichen. Die Invarianzprüfung zeigt, dass das semirestringierte Modell den besseren AIC aufweist (s. Tabelle 4). D.h. es gibt Unterschiede zwischen den Subgruppen hinsichtlich der Klassengröße, jedoch nicht hinsichtlich der Klassenstruktur. Folglich gibt es keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Kerncharakteristika der Klassen und somit genügend Gemeinsamkeiten zwischen den Subgruppen der Stichprobe, die eine gemeinsame Beschreibung der auf Basis des gruppenübergreifenden Modells beschriebenen Klassen zulassen.

Modell	Loglikelihood	AIC	BIC
unrestringiert	-9950	21739	25785
semirestringiert	-10585	21656	22726
voll restringiert	-10621	21704	22721

Tab. 4: Invarianzprüfung für das 5-Klassen-Modell

3.2 Beschreibung der Klassen

Zur Beschreibung der unterschiedlichen Reaktionsmuster der Schulen werden in Abbildung 1 die Mittelwerte des gruppenübergreifenden 5-Klassen-Modells dargestellt. Die daraus abgeleiteten Klassen werden im Folgenden beschrieben.

Die als „(selbst-)zufriedene Schulen“ bezeichnete Gruppe (ca. 24%)⁵ erreicht ein sehr gutes Inspektionsergebnis und kommuniziert und reflektiert dieses umfangreich schulintern. Das Inspektionsverfahren wird sehr positiv wahrgenommen (hohe Akzeptanz, hoher Nutzen, hohe zugesprochene Diagnosegüte sowie gering ausgeprägte Belastung). Sowohl vor als auch nach der Inspektion werden kaum Aktivitäten der Schulentwicklung durchgeführt. Diese Schulgruppe scheint aufgrund des guten Inspektionsergebnisses wenig Anlass zu Veränderung bzw. Aktivitäten zu haben. Der Nutzen wird dennoch als relativ groß wahrgenommen. Das kann als Hinweis gedeutet werden, dass diese Schulen die Inspektion trotz wenig ausgelöster Aktivitäten bspw. als Bestätigung ihrer bisherigen Arbeit nutzen.

Die „aktiven Schulen“ (ca. 18%) zeichnen sich durch ein gutes Inspektionsergebnis, sehr umfangreiche Kommunikation und Reflexion (Reichweite der Auswertung, Ver-

5 Die Klassengröße wurde jeweils nach dem gruppenübergreifenden 5-Klassen-Modell bestimmt.

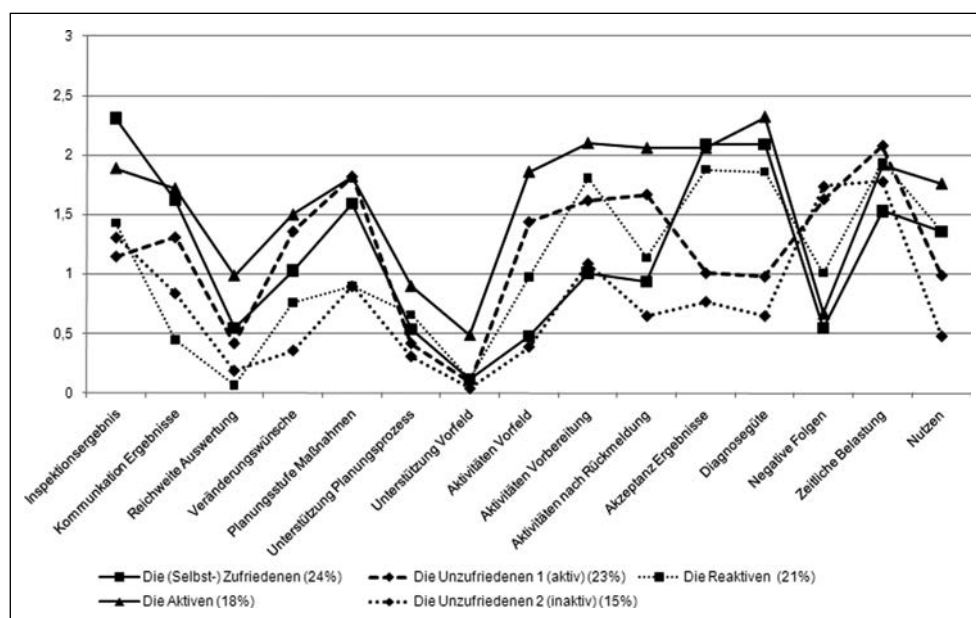


Abb. 1: Itemprofile des 5-Klassen-Modells

änderungswünsche) der Ergebnisse aus. Charakteristisches Merkmal ist das hohe Aktivitätsniveau. Schulen dieser Gruppe führen sowohl im Vorfeld der Inspektion als auch nach Ergebnissrückmeldung viele Aktivitäten durch. Vor allem das hohe Aktivitätsniveau unterscheidet diese Schulgruppe von der Gruppe der „(selbst-)zufriedenen Schulen“, bei denen kaum Aktivitäten berichtet werden. Des Weiteren nehmen die „aktiven Schulen“ externe Unterstützung in Anspruch, um sowohl vor als auch nach der Inspektion Aktivitäten der Schulentwicklung zu realisieren. Im Planungsstadium sind diese Schulen weit fortgeschritten. Sowohl die Akzeptanz der Ergebnisse, die Diagnosegüte und der Nutzen werden positiv wahrgenommen. Trotz als hoch wahrgenommener zeitlicher Belastung werden die negativen Folgen als gering ausgeprägt beschrieben.

Die „reaktiven Schulen“ (ca. 21%) werden bei der Inspektion unterdurchschnittlich bewertet. Die Schulen dieser Gruppe sind wenig aktiv, mit Ausnahme konkreter Vorbereitungsaktivitäten, die als wichtigstes Charakteristikum und damit Unterscheidungskriterium zu den anderen Gruppen häufig durchgeführt werden. Darüber hinaus lässt sich diese Gruppe durch eine geringe Kommunikation und Reflexion der Ergebnisse beschreiben. Obwohl die Inspektionsergebnisse schlecht sind, werden diese akzeptiert. Auch der Nutzen der Inspektion und die Diagnosegüte des Inspektionsteams werden als positiv angesehen.

Die „unzufriedenen Schulen“ haben ein unterdurchschnittliches Inspektionsergebnis erhalten. Das Inspektionsergebnis wird innerhalb der Schule wenig rezipiert und reflektiert. Charakteristische Merkmale sind die geringe Akzeptanz der Ergebnisse und die als negativ eingeschätzte Diagnosegüte der Inspektoren. Die zeitliche Belastung wird als

hoch, der Nutzen der Inspektion als gering angesehen. Die negative Einschätzung des Inspektionsverfahrens unterscheidet diese Gruppe deutlich von allen anderen Gruppen. Z.B. gibt es trotz eines ähnlichen Inspektionsergebnisses bei den „reaktiven Schulen“ in diesem Bereich große Differenzen zwischen beiden Gruppen. Die fünfte Klasse kann als eine Differenzierung der Klasse „unzufriedener Schulen“ angesehen werden. Die erste Subgruppe, die „*aktiven unzufriedenen Schulen*“ (ca. 23%), zeichnet sich durch relativ hohe Aktivitäten im Vorfeld, zur Vorbereitung und nach der Rückmeldung der Inspektionsergebnisse aus. Zudem werden von vielen schulischen Gruppen Veränderungswünsche geäußert und die Umsetzung von Maßnahmen ist weit fortgeschritten. Dennoch wird das Verfahren nicht akzeptiert und ihm werden wenig Nutzen, dafür eher negative Folgen zugeschrieben. Dem gegenüber steht die zweite Subgruppe der „*passiven unzufriedenen Schulen*“ (ca. 15%). Diese ist durch die charakteristische Unzufriedenheit, eine schlechte Bewertung durch die Inspektoren und durch äußerst geringe Aktivitäten seitens der Schulen gekennzeichnet.

3.3. Verteilung nach Schulformen

Nachdem zunächst verschiedene Reaktionsmuster identifiziert und beschrieben werden konnten, soll abschließend exploriert werden, ob es einen Zusammenhang zwischen den beschriebenen Typen und der Schulformzugehörigkeit gibt. Wie Tabelle 5 zeigt, variiert die Verteilung der Typen deutlich zwischen den Schulformen. Ein 5×5 - χ^2 -Test unterstreicht, dass die Verteilung der Typen in den Schulformen unterschiedlich ist ($\chi^2_{(16;95\%)} = 36,03$; $p < .05$). Nur die Verteilung in den Förderschulen stimmt annähernd mit der Verteilung in der Gesamtstichprobe überein. Grundschulen haben demgegenüber zu wenige „passive unzufriedene“ Schulen, Gymnasien überproportional viele „(selbst)-zufriedene“. Schulen mit mehreren Bildungsgängen werden überproportional den „aktiven unzufriedenen“ Schulen zugeordnet, dafür unterproportional den „reaktiven“. Berufsschulen zeichnen sich durch die deutliche Massierung „reaktiver“ Schulen aus. Dem Typus der „aktiven“ Schulen kann hingegen keine einzige berufliche Schule zugeordnet werden.

	(Selbst-) Zufrieden	Aktiv	Reaktiv	Aktiv Unzufrieden	Passiv Unzufrieden	Gesamt
Grundschule	45 (24%)	38 (20%)	45 (24%)	40 (21%)	19 (10%)	187
Gymnasium	18 (36%)	6 (12%)	7 (14%)	8 (16%)	11 (22%)	50
MBG	14 (20%)	13 (18%)	9 (13%)	23 (32%)	12 (17%)	71
Berufsschule	1 (6%)	0	9 (56%)	2 (13%)	4 (25%)	16
Förderschule	7 (24%)	5 (17%)	4 (14%)	7 (24%)	6 (21%)	29
Gesamt	85 (24%)	62 (18%)	74 (21%)	80 (23%)	52 (15%)	353

Anmerkung: MBG = Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Gesamtschulen, Oberschulen, (verbundene) Haupt- und Realschulen).

Tab. 5: Anteil der Klassen nach Schulform, absolut (in %)

4. Diskussion

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit den explorativen Forschungsfragen, a) ob in Schulen unterschiedliche Reaktionsmuster auf eine Schulinspektion und deren Ergebnisse identifiziert werden können, b) ob diese Reaktionsmuster typisiert werden können und c) ob ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten bestimmter Typen und der Schulformzugehörigkeit besteht. Die aufgezeigte Klassenlösung spricht für differenzierte Effekte, die durch eine Schulinspektion ausgelöst werden.

4.1 Einordnung der Ergebnisse in bisherige Typologien

Die hier dargestellte 5-Klassen-Lösung kann als Differenzierung des Modells von Ehren und Visscher (2006) gesehen werden und beschreibt konkrete Reaktionsmuster von Schulen im Umgang mit einer Schulinspektion. Im Hinblick auf ein möglichst passgenaues Vorgehen der Schulinspektion je nach vorhandenem Schultyp kann dies von Vorteil sein. So können z.B. Unterstützungsangebote gezielter eingesetzt werden.

Ein Vergleich der Gruppen mit den von Stamm (2003) beschriebenen generellen Evaluationstypen zeigt an einigen Stellen Gemeinsamkeiten. Es fällt auf, dass es große Überschneidungen in der Beschreibung der „aktiven Schulen“ mit dem *Innovations-Typus* gibt. In beiden Fällen werden die Ergebnisse der Evaluation stark rezipiert und unmittelbar in Innovationen überführt. Die Zufriedenheit mit der Evaluation ist in beiden Fällen hoch. Die Beschreibung der Gruppe der „aktiven Schulen“ in dieser Studie verweist zudem auf die Tatsache, dass scheinbar relativ gut bewertete Schulen dieser Gruppe angehören.

Die Beschreibung der „reaktiven Schulen“ hat Gemeinsamkeiten mit Eigenschaften des *Alibi-* und des *Blockade-Typus*. Mit dem Blockade-Typus haben die „reaktiven Schulen“ gemeinsam, dass nicht die Inspektionsergebnisse Ausgangspunkt für weitere Entwicklungsprozesse sind, sondern die primäre Aktivität in der Vorbereitung auftritt und nach überstandener Inspektion kein weiterer Impuls auf Entwicklungsprozesse nachzuzeichnen ist. Dies kann damit zusammenhängen, dass diese Schulen die Hauptfunktion der Inspektion in der Rechenschaftslegung sehen (ähnlich dem *Alibi-Typus*). Weitere Entwicklungen auf Basis der Rückmeldung erscheinen daher nicht nötig.

Die „aktiven unzufriedenen Schulen“ weisen eine Gemeinsamkeit mit der Beschreibung des *Reaktions-Typus* auf, nämlich die Ergebnisse der Inspektion trotz geringer Akzeptanz des Verfahrens anzunehmen. Dies ist möglicherweise mit der Kontrollfunktion zu erklären, die dazu führt, dass Maßnahmen ergriffen werden.

Für die beiden verbleibenden Gruppen, die „(selbst-)zufriedenen“ und die „unzufriedenen Schulen“, fällt es weniger leicht, Gemeinsamkeiten mit den Typen von Stamm (2003) aufzuzeigen. Dies liegt möglicherweise an den jeweils extremen Ergebnissen, die nach einer Inspektion an diese Schulen zurückgemeldet werden. Bei den „(selbst-)zufriedenen“ sind dies hervorragende, bei den „unzufriedenen Schulen“ sehr schwache Ergebnisse. Sehr gute Inspektionsergebnisse lösen an Schulen somit kaum Folgeaktivi-

täten aus, sondern dienen primär als Bestätigung des bisherigen Handelns. Die Wahrnehmung von sehr schwachen Inspektionsergebnissen führt bei einem Teil der Schulen dagegen zu Resignation und Passivität.

Abschließend zeigen die Ergebnisse, dass die gefundenen Typen innerhalb der Schulformen nicht gleichermaßen verteilt sind. Die Schulform scheint somit ein bedeutsamer Kontextfaktor für die durch Schulinspektion ausgelösten Reaktionsmuster darzustellen.

4.2 Bedeutung der Ergebnisse im Hinblick auf die generelle Entwicklungsfunktion von Schulinspektion

Wie einleitend beschrieben, wird mit der Einführung von Schulinspektion eine *generelle* Entwicklungsfunktion erhofft (Blok et al., 2008; Maritzen, 2006). D.h. im Rahmen des aktuellen Steuerungsparadigmas sollen *alle* Schulen produktiv mit den Ergebnissen der Schulinspektion umgehen und sie für ihren weiteren Entwicklungsprozess nutzen. Der dargestellte Forschungsstand zeigt jedoch nur wenige Hinweise für diese generelle Entwicklungsfunktion auf. Von den insgesamt fünf beschriebenen Gruppen weisen nur zwei den erhofften aktiven Umgang mit den Inspektionsergebnissen auf. Dies sind die „*aktiven*“ und die „*aktiven unzufriedenen Schulen*“, welche insgesamt 41% der Schulen ausmachen. Bei den restlichen Schulen kann nur wenig Aktivität nach der Inspektion verzeichnet werden, da a) die Ergebnisse als sehr gut wahrgenommen werden („*(selbst-)zufriedene Schulen*“), b) der Nutzen als gering wahrgenommen wird („*reaktive Schulen*“) oder c) das Ergebnis als so schwach wahrgenommen wird, dass Resignation und Passivität eintritt („*passive unzufriedene Schulen*“). Der Anteil dieser drei Schultypen ist bei Grundschulen (67%), Gymnasien (72%) und Berufsschulen (87%) nochmals deutlich höher als in den anderen Schulformen.

Stattdessen wird berichtet, dass durch die Inspektion bei einem Großteil der Schulen Aktivitäten im Vorfeld ausgelöst worden sind (62%). Dies kann als weiterer Hinweis dafür gelten, dass die hauptsächlichen Wirkungen der Inspektion nicht *nach* der Inspektion, sondern *in deren Vorbereitung* eintreten (Gärtner, 2011). Dies entspricht der von Landwehr (2011) beschriebenen Funktion der Normendurchsetzung, d.h. Schulen beschäftigen sich schon im Vorfeld mit den beurteilten Kriterien und versuchen, diese zu erreichen.

4.3 Ausblick auf zukünftige Forschung und Praxis

Die beschriebenen Ergebnisse legen die Frage nahe, wie je nach Schultyp der Prozess der Schulentwicklung bestmöglich von außen unterstützt werden kann. Diese Frage tangiert sowohl die Inspektion, die Schulaufsicht als auch das vorhandene Unterstützungssystem. Abschließend werden zu dieser Frage erste Hypothesen beschrieben.

Ein produktiver Umgang mit den sehr guten Ergebnissen der „*(selbst-)zufriedenen*“ Schulen kann darin bestehen, die Qualität dieser Schulen sichtbarer zu machen, z.B.

durch Auszeichnungen oder durch die Möglichkeit, ihre Arbeit anderen Schulen vorzustellen. Zudem kann eine Gratifikation für diese Kategorie Schulen eingeführt werden, um allen anderen Schulen Anreize zu schaffen, ebenfalls diese Kategorie zu erreichen (wie insbesondere den „aktiven Schulen“).

Bei den „*aktiven unzufriedenen Schulen*“ besteht potentiell die Gefahr, zu viele Aktivitäten gleichzeitig einleiten zu wollen. Daher scheint es hier angebracht, den Prozess eng durch die Schulaufsicht zu begleiten, auf wenige Aktivitäten zu fokussieren und entsprechende Unterstützung bereitzustellen.

Anders stellt sich die Situation bei „*reaktiven Schulen*“ dar. Hier wäre möglicherweise eine kontinuierliche Begleitung der Schulen durch die Schulinspektion wirkungsvoll, um das Abebben jeglicher Aktivität nach der Inspektion zu vermeiden. Für diese Schulen scheint ein Inspektionsrhythmus von fünf Jahren ungeeignet. Zudem könnten konkrete Zielvorgaben helfen, einen durch das Inspektionsergebnis ausgelösten Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Die „*passiven unzufriedenen Schulen*“ scheinen einem Schultyp zu entsprechen, welcher im anglo-amerikanischen Sprachraum als *failing school* bezeichnet wird (van Bruggen, 2010). Ob an diesen Schulen allein mit den Verfahren der Zielvereinbarung und dem Bereitstellen von Unterstützungsmaßnahmen erfolgreich Schulentwicklungsprozesse realisiert werden können, kann bezweifelt werden (de Wolf & Janssens, 2007). Möglicherweise liegt hier eine Situation vor, in der relativ weitreichende Maßnahmen nötig sind, um die Passivität und Resignation vor Ort zu überwinden. Mögliche Verfahren, welche z.B. in England bekannt sind, wären der Austausch der Schulleitung, der Austausch eines Teils des Kollegiums oder Schließung und Neugründung der Schule (de Wolf & Janssens, 2007).

Als Ausblick für weitere Forschung bietet sich neben einer belastbaren Replikation der beschriebenen Typen in weiteren Studien die Frage an, wie sich unterschiedliche Schultypen im Alltag identifizieren lassen. Hierfür müssen belastbare Indikatoren gefunden werden, welche entweder schon verfügbar sind oder entsprechend leicht routinemäßig erfasst werden können. Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass die Basis der gefundenen Schultypen in den Inhalten der genutzten Items begründet liegt. Da nicht alle Aspekte des Modells von Ehren & Visscher (2006) im Rahmen dieser Studie abgebildet werden konnten, sollte dies in zukünftigen Studien berücksichtigt werden. Zudem muss bedacht werden, dass die Wirkungen von Schulinspektion stark von länderspezifischen Kontextfaktoren abhängen, so dass die Ergebnisse nicht unmittelbar auf andere Länder übertragen werden dürfen.

Literatur

- Blok, H., Sleegers, P., & Kartsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395.
- Böttcher, W., & Kotthoff, H.-G. (2007). *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung*. Münster: Waxmann.

- Brown, R. D., & Hauenstein, N. M. A. (2005). Interrater agreement reconsidered: An alternative to the rwg indices. *Organizational Research Methods*, 8(2), 165-184.
- Celeux, G., & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195-212.
- Cuckle, P., & Broadhead, P. (1999). Effects of Ofsted inspection on school development and staff morale. In C. Cullingford (Hrsg.), *An Inspector Calls* (S. 176-187). London: Kogan Page.
- Cullingford, C., & Daniels, S. (1999). Effects of Ofsted inspections on school performance. In C. Cullingford (Hrsg.), *An Inspector Calls* (S. 59-69). London: Kogan Page.
- de Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396.
- Dederling, K. (2012). Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 69-88.
- Döbert, H., & Dederling, K. (Hrsg.) (2008). *Externe Evaluation von Schulen. Historische, rechtliche und vergleichende Aspekte*. Münster: Waxmann.
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72.
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227.
- Eurydice (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Gärtner, H. (2010). Wie Schülerinnen und Schüler ihre Lernumwelt wahrnehmen. Ein Vergleich verschiedener Maße zur Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(2), 111-122.
- Gärtner, H. (2011). Die Wirkung von Schulinspektion auf Schulentwicklung. Eine quasi-experimentelle Feldstudie. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 145-161). Bern: hep.
- Gärtner, H., Hüsemann, D., & Pant, H. A. (2009). Wirkungen von Schulinspektion aus Sicht betroffener Schulleitungen. Die Brandenburger Schulleiterbefragung. *Empirische Pädagogik*, 23(1), 1-18.
- Gärtner, H., & Wurster, S. (2009a). *Befragung zur Wirkung von Schulinspektion in Berlin. Ergebnisbericht*. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.
- Gärtner, H., & Wurster, S. (2009b). *Befragung zur Wirkung von Schulvisitation in Brandenburg. Ergebnisbericht*. Berlin: Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg.
- Gray, C., & Gardner, J. (1999). The Impact of School Inspections. *Oxford Review of Education*, 25(4), 455-468.
- Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 259-282.
- Kotthoff, H.-G. (2003). *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann.
- Landwehr, N. (2011). Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35-69). Bern: hep.
- Lin, T. H., & Dayton, C. M. (1997). Model Selection Information Criteria for Non-tested Latent Class Models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(3), 249-264.
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778.
- Luginbuhl, R., Webbink, D., & de Wolf, I. F. (2007). *Do School Inspections Improve Primary School Performance?* The Hague: CPB.

- Maritzen, N. (2006). Eine Trendanalyse. Schulinspektion zwischen Aufsicht und Draufsicht. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulinspektion und Schulleitung* (S. 7-26). Stuttgart: Raabe.
- Matthews, P., & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspections. An evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Office for Standards in Education (OFSTED).
- McCutcheon, A. L. (2002). Basic Concepts and Procedures in Single- and Multiple-Group Latent Class Analysis. In J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Hrsg.), *Applied Latent Class Analysis* (S. 56-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide* (6. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569.
- Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? Ofsted inspections and school examination results in the UK. *Economics of Education Review*, 23, 143-151.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: the power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.
- Senkbeil, M. (2006). Die Bedeutung schulischer Faktoren für die Kompetenzentwicklung in Mathematik und in den Naturwissenschaften. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlaufe eines Schuljahres* (S. 277-308). Münster: Waxmann.
- Shaw, I., Newton, D. P., Aitkin, M., & Darnell, R. (2003). Do OFSTED Inspections of Secondary Schools Make a Difference to GCSE Results? *British Educational Research Journal*, 29(1), 63-75.
- Stamm, M. (2003). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann.
- van Bruggen, J. C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe: Some comparative remarks about their tasks and work*. Brüssel: SICI.

Abstract: The study examines whether school inspection initiates similar processes of perception and processing at different schools or whether, instead, differential effects can be observed and plausibly explained by different types of schools. To this end, schools in Berlin and Brandenburg that had undergone inspection (N = 391) were given a questionnaire on differential effects of school inspection based on the model of Ehren & Visscher (2006). This questionnaire comprises the following topics: internal reflection and reception of the inspection results, activities initiated before and after the inspection, external support, as well as perception and acceptance of the inspection procedures. Results of a latent class analysis allow for a differentiated description of five separate types (active, reactive, (self)-satisfied, active dissatisfied and passive dissatisfied schools). They also provide explanations as to why, so far, no general effects of school inspection on school development have been accounted for. Furthermore, these results provide indications for a differentiated approach by the support systems.

Keywords: School Inspection, Impact, Data Use, Latent Class Analysis, Types

Anschrift der Autoren

Sebastian Wurster, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Unter den Linden 6,
10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: sebastian.wurster@iqb.hu-berlin.de

Dr. Holger Gärtner, Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg
an der Freien Universität Berlin, Otto-von-Simson-Str. 15, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: holger.gaertner@isq-bb.de